

Les travaux présentés en français au colloque sur l'enseignement de la géographie tenu durant le Congrès de Londres en 1964

Benoît Brouillette

Volume 9, numéro 17, 1964

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/020558ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/020558ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Département de géographie de l'Université Laval

ISSN

0007-9766 (imprimé)

1708-8968 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer ce document

Brouillette, B. (1964). Les travaux présentés en français au colloque sur l'enseignement de la géographie tenu durant le Congrès de Londres en 1964. *Cahiers de géographie du Québec*, 9(17), 129–140.
<https://doi.org/10.7202/020558ar>

CHRONIQUE PÉDAGOGIQUE

LES TRAVAUX PRÉSENTÉS EN FRANÇAIS AU COLLOQUE SUR L'ENSEIGNEMENT DE LA GÉOGRAPHIE TENU DURANT LE CONGRÈS DE LONDRES EN 1964

par

Benoît BROUILLETTE,

École des Hautes études commerciales, Montréal.

Parmi les quatre-vingts participants du Colloque tenu au collège Goldsmith du 16 au 21 juillet, on comptait une dizaine de francophones qui ont constitué l'un des six groupes de discussion et parmi lesquels plusieurs ont présenté des communications en français. Nous croyons utile de publier ici les résultats de cette importante consultation dont le rapport d'ensemble est paru en anglais (mars 1965), sous forme de brochure, par les soins de la maison Denoyer-Geppert (Chicago).

On se rappellera d'abord que l'objet principal du Colloque¹ se bornait à la discussion de trois thèmes principaux : l'enseignement de la géographie comme matière autonome, l'enseignement de la géographie régionale au niveau secondaire et la formation des maîtres. Après les exposés sur chaque sujet, les participants se partagèrent en groupes pour engager la discussion et émettre leurs opinions. Dans chaque groupe un rapporteur fut chargé de recueillir les commentaires et d'en faire rapport à la réunion générale, tenue durant la dernière journée du Colloque. M. Robert Ficheux, professeur dans un lycée de Paris, a bien voulu nous communiquer les notes qu'il a prises durant les discussions. Le groupe des participants francophones était formé de professeurs venus des pays suivants : France (3), Canada (2), Grande-Bretagne, Hollande, Suisse, Italie et Espagne.

I. Commentaires du groupe sur les thèmes du colloque

1^{er} sujet : LA GÉOGRAPHIE EN TANT QUE DISCIPLINE AUTONOME

Les exposés en séance plénière furent faits par M. Leslie J. Jay (R.-U.), M. Neville Scarfe (Canada) et M. Otto Lehovec (Allemagne).

Après un bref historique de l'enseignement géographique en Grande-Bretagne, au niveau secondaire, M. L. J. Jay insiste avec raison sur la distinction fondamentale à établir entre la géographie et les sciences sociales, chose sur laquelle tous les membres du groupe sont d'accord. Puis, il expose la question débattue des examens dont, en définitive, dépend l'orientation de l'enseignement. Deux conceptions s'opposent : les examens établis de l'intérieur par les professeurs et les institutions qui fixent eux-mêmes les méthodes et souvent les programmes, et les examens établis de l'extérieur par l'État ou par les universités sur des programmes plus généraux et plus vastes. La sanction des études secondaires diffère considérablement selon les pays. Par exemple, le baccalauréat français, encore basé sur la dissertation géographique, s'oppose à l'examen

¹ *Cahiers de géographie de Québec*, huitième année, n° 15, 1964, p. 150-158.

final de type britannique, assez unique dans son genre et par l'entière liberté laissée aux maîtres dans leurs programmes et même aux candidats libres de choisir leur centre régional d'examen. En Hollande, les professeurs sont libres de suivre leurs programmes et de donner les sujets d'examens, bien qu'un représentant de l'État soit présent aux interrogations et surveille les notations. En Suisse, chaque Canton (province) ayant un enseignement autonome, les sujets d'examens sont donnés par les maîtres et non de l'extérieur. En Italie, le système se complique du fait que la géographie n'est pas enseignée dans toutes les écoles secondaires ni même dans toutes les universités ; seules celles de Rome et de Gênes confèrent le titre de docteur en géographie. Les professeurs du secondaire, formés soit en lettres ou en sciences naturelles, ne sont pas spécialisés en géographie. Les sujets d'examens ne viennent pas de l'extérieur et, d'ordinaire, font appel plus au raisonnement qu'à la mémoire.

Dans l'exposé du doyen N. Scarfe, les participants se sont plus à retrouver les idées que cet auteur propage dans le milieu nord-américain. Comme maints autres pédagogues, M. Scarfe insiste sur l'esprit géographique, qualité difficile à acquérir, fruit de l'expérience et d'une connaissance approfondie de notre discipline. Comment inculquer cet esprit aux maîtres débutants qui ont trop tendance à se perdre dans le fatras de sciences connexes ? Un bon moyen serait d'organiser pour eux des stages auprès de maîtres plus expérimentés et, surtout, des excursions bien dirigées, comme on le fait en Italie, pour les convaincre que la pédagogie géographique repose sur l'observation. L'esprit géographique résulte en outre du sens de la mesure, d'un juste équilibre entre les notions de géographie physique et de géographie humaine. Sous prétexte d'étudier les problèmes contemporains, on a trop tendance à introduire, au niveau secondaire, des notions d'économie politique qui trouveraient mieux leur place dans les études universitaires. Il est vrai cependant que le professeur, lui, se doit d'acquérir sur les questions économiques un minimum de connaissances. Mais tout ce qu'on apprend à l'université ne doit pas nécessairement passer au niveau secondaire. Aussi le groupe émet-il le vœu que soient multipliés les voyages formateurs sur le terrain, comme moyen d'éviter de trop verser dans les sciences sociales au détriment de l'étude des phénomènes physiques. Ce serait en outre l'occasion d'effectuer le recyclage des maîtres en exercice que l'on préconise comme nécessaire au cours d'une carrière pendant laquelle la science géographique évolue tout comme les méthodes de son enseignement.

L'exposé de M. Lehovec révèle un effort original de systématisation de notre enseignement. Deux remarques ont retenu l'attention du groupe : l'une sur l'importance de la géographie pour servir à une meilleure compréhension internationale, l'autre sur l'intérêt que les géographes devraient avoir pour les questions de géopolitique. Autant la première semble pertinente, autant la seconde a semblé suspecte. Appartient-il aux géographes de s'interroger sur les erreurs d'orientation politique que certains États auraient commises ? On ne saurait s'y risquer qu'à propos de faits vraiment géographiques, comme le fait Pierre Gourou sur la mise en valeur des terres tropicales.

2^e sujet : L'ENSEIGNEMENT DE LA GÉOGRAPHIE RÉGIONALE AU NIVEAU SECONDAIRE

Le sujet fut traité en séance plénière par M. Norman J. Graves (R.-U.), M. Roger Cole (R.-U.) et M. Juan Vila-Valenti (Espagne).

M. Graves oppose l'enseignement de la géographie systématique (générale) à celui de la géographie régionale. Il signale les abus de la première qui, selon lui, déforme les réalités dans l'esprit des élèves, généralise trop hâtivement, s'encombre de théories. La seconde lui paraît plus formatrice et précise, parce

qu'elle fait appel aux méthodes actives, qu'elle s'appuie sur des faits concrets, les uns observés dans le milieu, les autres sur des illustrations. La géographie régionale devrait donc précéder la géographie générale dans les programmes d'études. La question se pose toutefois de savoir si les maîtres et les élèves parviennent à bien saisir la réalité, à la comprendre dans sa totalité, ou s'il ne subsiste pas une part plus ou moins grande d'imagination dans leurs esprits. Maints exemples d'erreurs commises par les élèves et même par certains auteurs de manuels témoignent d'une mauvaise interprétation et assimilation de la réalité.

M. Cole préconise la méthode d'échantillonnage, le choix de *topics* pour les études régionales, afin d'intéresser à la géographie même les moins doués parmi les élèves. Il attache une grande importance à l'aptitude des enfants selon leur âge et leur sexe. Le système des centres d'intérêts imposés par le maître ne semble pas suffisant pour assurer la formation géographique nécessaire aux futurs citoyens du monde moderne. Car, quelque bien choisis qu'ils puissent être, les *topics* ont des bases trop étroites pour expliquer toute la réalité et risquent de la caricaturer. Un autre danger est celui de vouloir amuser les élèves avec des exemples pittoresques, tels que la Hollande, pays des paysans en sabots et des moulins à vent, l'Espagne, pays des corridas, etc. Il serait souhaitable, afin de rétablir l'exactitude des faits, que, dans chaque pays, on prépare sous forme de dossiers, d'articles ou de brochures, une documentation sommaire sur les données géographiques que les pédagogues doivent faire ressortir, en soulignant les transformations les plus récentes du pays et en indiquant quelles sont les « images d'Épinal » à élaguer. Les meilleurs organes de diffusion d'une telle documentation seraient les revues pédagogiques de chaque pays intéressé.

Ces notices permettraient en outre de mettre à la portée des enseignants une information statistique décantée, c'est-à-dire choisie et présentée de manière à illustrer certains faits que les données statistiques brutes peuvent cacher ou dénaturer. Notre collègue italien, M. Celli, nous donne en exemple le fait que le nombre des analphabètes augmente en Italie du Nord depuis quelque temps. S'agit-il d'une régression culturelle? Nullement, car ce phénomène résulte de l'émigration nombreuse d'Italiens du Sud, moins évolués, vers les industries du Nord, et en faveur desquels les pouvoirs publics font un gros effort d'éducation. Un autre exemple nous est fourni par M. Vila-Valenti. Le port de Barcelone enregistre actuellement une émigration fort importante. Doit-on en conclure que la région de Barcelone soit en décroissance démographique? Non pas, car le mouvement migratoire s'effectue en deux étapes : c'est d'abord un exode rural provenant des régions intérieures de l'Espagne et dirigé vers le foyer d'appel que constitue le principal centre industriel du pays, puis l'excédent de la main-d'œuvre émigre hors de la péninsule. Enfin, M. Jong ajoute, à propos de la Hollande, qu'on observe des changements assez surprenants dans les pourcentages des adhérents aux divers cultes. Le protestantisme serait-il en recul vis-à-vis de la foi catholique? Selon lui, cela s'explique par le nombre croissant des agnostiques dans une société qui s'urbanise et s'industrialise rapidement.

L'exposé de M. Cole suscite un autre débat sur l'importance relative des horaires, accordée en Grande-Bretagne, à la géographie des États du monde. On s'étonne de la part minime faite à l'Union Soviétique (1.7 p.c.) et aux pays de l'Europe occidentale (2.8 p.c.). Mais la situation est encore pire dans d'autres pays : en Espagne, par exemple, où les élèves, après l'âge de 12 ou 13 ans, n'ont plus aucun cours de géographie régionale. Pourtant il serait souhaitable que cet enseignement soit dispensé tout au long des études secondaires, selon le rythme du développement intellectuel des élèves. C'est moins la répartition des États dans telle ou telle année qui importe que l'obligation de les étudier. Limiter la géographie régionale aux dernières années des études

secondaires serait une mesure insuffisante, car cette matière ne sert pas uniquement à l'information, elle contribue surtout à la formation des esprits et doit figurer assez tôt dans les programmes d'études.

Un dernier point a retenu l'attention du groupe : tenir compte de l'âge des élèves, de leur développement mental. Il existe de notables différences d'assimilation entre garçons et filles, entre élèves issus des milieux rural et urbain, entre élèves de diverses couches sociales et économiques. Les groupes d'âges acceptés couramment dans les pays de civilisation occidentale ne sauraient être les mêmes dans d'autres parties du monde. Si, comme le fait remarquer M. Jong, la différence entre citadins et ruraux s'atténue en Europe et en Amérique du Nord, en raison de l'osmose des deux milieux, elle subsiste ailleurs. Il appartient donc au professeur d'adapter son enseignement au niveau moyen de ses jeunes auditeurs, problème délicat mieux résolu par l'expérience et le bon sens que par certaines évaluations psychologiques. Que penser, alors, de ces programmes télévisés, portant sur la géographie de tel ou tel pays, qui s'adressent à des millions de spectateurs par-delà les frontières, sans distinction de mentalité ni de formation ? Visant à être compris de tous, ces programmes ne peuvent que déformer ou caricaturer l'image vraie des pays que le maître s'efforce de montrer à ses élèves selon leurs aptitudes particulières.

3^e sujet : L'ENSEIGNEMENT DE LA GÉOGRAPHIE EN GRANDE-BRETAGNE

Après avoir entendu les exposés en séance plénière de M^{me} G. Hickman, de M^{lle} F. R. Carr et de M. G. B. C. Bull, les participants du groupe crurent opportun d'élargir la discussion à l'ensemble du problème de la formation des maîtres, qu'elle se fasse avant ou après l'obtention de leurs diplômes.

L'origine des professeurs qui enseignent la géographie au niveau secondaire varie beaucoup d'un pays à l'autre. Dans ceux où un diplôme est requis (ce qui n'est malheureusement pas le cas partout), le nombre des professeurs diplômés d'écoles normales supérieures ou d'universités semble être plus grand en France et en Espagne qu'en Grande-Bretagne, où le secteur extra-scolaire (carrière du commerce et de l'industrie) attire une fraction importante des étudiants en géographie. Une autre question soulevée fut celle de la part relative entre l'enseignement scientifique de la géographie et la préparation pédagogique nécessaire à la formation des maîtres. Les deux sont indispensables, mais, s'il fallait choisir, la part scientifique du programme d'études devrait prévaloir sur celle accordée à la pédagogie. En Grande-Bretagne, par exemple, il est difficile de placer ces deux préoccupations sur le même plan, parce que beaucoup d'étudiants en géographie ne se préparent pas uniquement à la carrière de l'enseignement, même s'ils y entrent après leurs études.

La géographie étant une science d'observation, la formation pédagogique doit être pratique et concrète, s'appuyer sans cesse sur des exemples tirés de la nature et des activités de l'homme, exemples observables sur place directement ou par le truchement des moyens audio-visuels pour les régions éloignées. Pour les maîtres en fonction se pose le problème d'accroître et de renouveler leurs connaissances de base d'une science en rapide évolution. Le professeur Bull a montré l'effort considérable poursuivi en Grande-Bretagne pour assurer aux maîtres « une formation continue ». Notre collègue d'Italie a exposé le rôle de l'Association italienne des professeurs de géographie qui organise des réunions itinérantes, fortes de plusieurs centaines de participants, même en période scolaire. Les cours d'été répondent en Amérique aux mêmes besoins et devraient se répandre ailleurs. Faute de ces moyens, les maîtres peuvent se tenir au courant des nouveautés pédagogiques par les périodiques, les bibliographies, etc., si on leur donne le loisir de fréquenter les bibliothèques spécialisées.

La pratique des méthodes actives et la formation continue des maîtres sont plus nécessaires en géographie que dans la plupart des autres disciplines scolaires, mais cela suppose trois conditions que les membres du Groupe estiment indispensables : a) maîtres et élèves doivent disposer de locaux appropriés à l'enseignement de la géographie et munis du matériel requis ; b) les horaires impartis à la géographie doivent être aménagés avec plus de souplesse que pour les autres matières, afin de permettre aux professeurs un contact plus long et plus fréquent avec le monde extérieur (les *field studies* d'Angleterre en sont un exemple) ; c) enfin, dans certains pays, il conviendrait de diminuer les heures de service des professeurs de géographie, auxquels incombe non seulement la préparation de cours magistraux basés sur des connaissances à remettre sans cesse à jour, mais en outre la longue et pénible préparation des séances de projections en classe, de travaux pratiques et de classes-promenade.

Finalement, les participants souhaitent qu'à l'occasion d'un prochain Congrès on puisse donner une plus large place aux contacts directs avec des classes réelles. Il est vrai qu'une classe, préparée à l'avance pour être faite en présence d'étrangers, acquiert un caractère artificiel ; malgré cela, les visiteurs seraient curieux de savoir ce que leurs collègues insèrent dans leurs leçons ; la nature du contenu, l'exactitude de l'information, la tournure pittoresque ou scientifique des exposés, bref, l'état de réceptivité des élèves. Le dosage d'une leçon bien faite ne s'acquiert que par une expérience de longues années. La comparaison entre des leçons faites par des anciens et par des jeunes professeurs, de même qu'entre professeurs de pays différents, serait fort instructive. Tous les participants désirent que des colloques analogues à celui qui se termine soient organisés dans l'avenir et qu'ils traitent moins des questions souvent oiseuses de principes et théories que de cas concrets surtout, afin que les participants puissent établir des comparaisons et réaliser dans leur enseignement les progrès souhaitables tant pour la discipline elle-même que pour la formation équilibrée des étudiants.

II. Communications présentées par les participants francophones

La géographie régionale au commencement des études secondaires, par M. Juan VILA-VALENTI, directeur de l'Institut de géographie de l'université de Murcie (Espagne).

Selon le programme actuel du Baccalauréat espagnol, on étudie la géographie régionale pendant la première et la seconde année, c'est-à-dire, avec des élèves dont l'âge oscille entre dix et douze ans. Ceci pose un grave problème : celui d'adapter les connaissances que nous allons dispenser à une phase mentale antérieure à l'adolescence. Nous pouvons aussi nous demander quel doit être l'apport de la géographie à ces moments-là, compte tenu du fait psychologique signalé et de l'esprit de notre discipline. Cette communication a pour but de débattre ces deux aspects et d'indiquer quelques méthodes, comme point de départ éventuel à une plus ample discussion du sujet.

Le problème psychologique. — Tout d'abord il y a l'élève, un élève qui de plus est dans une phase précise de son développement mental. Il est évident que les stimulations, les suggestions et les connaissances que nous allons offrir doivent être fonction de ce fait primordial.² À l'âge indiqué (de dix à douze ans), l'élève se trouve dans une phase qui représente le sommet de l'enfance. Il s'est

² Parmi les géographes espagnols P. PLANS a insisté sur cet aspect. Voir particulièrement de cet auteur : *La enseñanza nacional de la Geografía*, dans *Nuestro Tiempo*, décembre 1961 ; *La enseñanza de la Geografía en la Escuela Primaria*, dans *Vida Escolar*, janvier-février 1962.

libéré de l'égoïsme et de la subjectivité initiale et se meut facilement dans des milieux naturels et sociaux très divers. Cette phase représente évidemment la maturité de l'enfant.³ Mais l'enfant est incapable de remonter aux véritables causes des faits ; en même temps, il manque généralement d'intérêt pour ce qui touche à l'origine des choses. Il peut être passionné par « comme » sont les faits, pas par le « pourquoi ». Il est capable de saisir des notions suffisamment complètes, mais dépourvues d'un sens causal. Nous sommes dans une phase de pensée « notionnelle », comme on l'a dit adroitement.⁴

Le manque de curiosité pour les explications causales est compensé par un ensemble d'aspects positifs. L'enfant, dans cette phase de maturité, est capable de se dégager aisément du concret et de réaliser un certain processus d'abstraction. Il est également capable de nuancer certains rapports entre les objets, en établissant des types génériques. Son pouvoir pour chercher des analogies est très marqué, ce qui permet, en outre, une première systématisation des faits. Ajoutons à ceci que ses possibilités de mémoire, d'expression et d'intérêt — autant pour ce qui est proche que pour ce qui est éloigné — sont également très variées et puissantes.

L'apport de la géographie régionale. — Si l'enfant a reçu un enseignement correct de la géographie, il arrive à la phase psychologique dont nous avons parlé avec un certain vocabulaire géographique et la connaissance directe de plusieurs faits. La méthode utilisée aura été particulièrement celle des objets locaux.

Désormais la géographie, conformément à son esprit général, va insister sur l'observation des circonstances qui entourent les faits géographiques sur la surface terrestre : a) *localisation* ; b) *extension*. De plus, la géographie régionale, en accord avec son esprit particulier, oblige l'élève à essayer d'établir des rapports qui soient clairs, simples et apparents entre les divers faits géographiques dans le secteur précis étudié.⁵ De cette façon nous arrivons à la connaissance d'un troisième groupe de circonstances : c) *connexions*. Cette analyse permet de mettre l'accent non seulement sur les rapports mais sur le rôle primordial que quelques faits jouent sur le complexe géographique. On a associé et hiérarchisé des faits et on est arrivé ainsi à une étape de conclusion : d) *définition de la région*.

Ce dernier fait est très important. Une région n'est pas seulement un nom ni même un secteur circonscrit et limité dans son extension. Une région est beaucoup plus qu'une dénomination qui « est » en un lieu déterminé de la surface terrestre. La région est presque une « personne géographique », et comme une personne il faut la définir dans son originalité, conformément à ses éléments et à la combinaison qu'ils présentent. Les traits qui la définissent doivent être peu nombreux mais significatifs et accusés. Il convient de les réduire, à la fin de l'analyse, à quelques mots : il y aura des régions « montagneuses et forestières », « plates avec des cultures sèches ou irriguées », « de plateau et céréalières », « côtières et commerciales », « plates, urbanisées et industrielles », etc. Les combinaisons sont presque infinies.

Cette variété permet une perfection dans les méthodes de l'enseignement : e) *comparaison et classification régionales*. La valeur de la méthode comparative — dans l'enseignement comme dans la recherche — est bien connue dans le domaine de notre science. La comparaison élabore la définition des régions,

³ M. DEBESSE, *Psychologie de l'enfant de la naissance à l'adolescence*, Paris 1956 ; P. OSTERRIETH, *Introduction à la psychologie de l'enfant*, Liège, 1960.

⁴ M. DEBESSE, *Les étapes de l'éducation*, Paris, 1956.

⁵ Les traits sur lesquels nous basons la notion complexe de région peuvent être vus spécialement dans : A. CHOLLEY, *Guide de l'étudiant en géographie*, Paris, 2^e éd., 1951 ; E. W. GILBERT, *The idea of region*, dans *Geography*, 1960 ; E. JULLIARD, *La région, essai de définition*, dans *Annales de géographie*, 1962.

nuance à l'intérieur d'une série et permet d'établir une classification, une typologie régionale.

L'adéquation : phase mentale et apport géographique. — Le processus méthodologique auquel nous venons de faire allusion peut convenir parfaitement à la phase mentale de la maturité de l'enfant et contribuer d'une façon décisive à son harmonieux développement.

Les dons d'observation et d'analyse de faits précis peuvent atteindre un grand développement. Une réflexion s'amorce au sujet de ces faits, avec déjà une certaine abstraction, fruit du maniement de quelques notions simples et de comparaisons établies. Il ne s'agit pas que l'enfant, comme nous l'avons remarqué, arrive à découvrir la genèse des faits étudiés — cet aspect est réservé pour une étape postérieure de pleine maturité intellectuelle — mais il sera en mesure de comprendre parfaitement la personnalité régionale. L'enfant ne comprendra pas, et ce ne doit pas être notre but, le mécanisme d'un complexe régional, mais il appréhendera son originalité. On peut « montrer » suffisamment la région et les élèves peuvent atteindre une certaine compréhension, même s'il n'est pas possible de la comprendre complètement et parfaitement. Il est bon de faire ressortir l'importance que la description, la description correcte s'entend, continuera d'avoir.

Les moyens d'expression de l'enfant peuvent acquérir une grande richesse. Le vocabulaire, par exemple, pourra être déjà assez abondant et nuancé. Les moyens d'expression graphique se diversifient et se simplifient, en même temps, à la recherche de cette synthèse qu'est la région.⁶

Quelques problèmes de méthode. — Déjà dans le domaine précis de l'enseignement il se présente de nombreux problèmes au sujet des régions qui doivent être étudiées et des procédés à suivre. Nous ne ferons mention que de quelques-unes de ces questions.

S'agit-il d'étudier la région propre de l'élève ou d'autres régions? Ce problème concernant les méthodes appelées de « Géographie locale » et de « Géographie exotique », nous l'avons déjà débattu dans un travail antérieur, en insistant sur l'insuffisance de la première et sur les possibilités de la seconde.⁷ Il nous semble que c'est précisément dans cette phase mentale que les deux méthodes peuvent devenir réellement complémentaires. Mais il faut consacrer à l'analyse de la région propre beaucoup plus de temps qu'on ne lui consacre généralement. Il ne s'agit pas seulement d'un point de départ. L'observation, l'expression des faits observés, le vocabulaire, les connexions possibles peuvent présenter une richesse et une vitalité qui sont propres à la géographie locale.

S'agit-il de régions naturelles ou de régions humaines? Une première présentation doit être faite, selon nous, à l'intérieur de vastes cadres naturels. Lors d'une seconde étape, en tenant compte de l'action humaine, la différenciation de petits secteurs à l'intérieur des régions naturelles prend tout son sens. C'est alors que surgit la personnalité géographique de la *comarca*, du *pays*, du *country*.

S'agit-il de secteurs d'État? Il ne semble pas très important d'insister sur les secteurs d'État. L'exposition de nombreux faits de géographie politique dans cette phase mentale semble superflue. L'État, en tant que facteur social et économique, ne vient pas non plus à propos.

⁶ Diversification pour pouvoir exprimer les divers aspects (naturels, sociaux, économiques) ; simplification pour atteindre l'originalité et la personnalité régionale. La lecture du livre de R. BRUNET, *Le croquis de géographie régionale et économique*, Paris, 1962, peut être très profitable si on essaie de l'adapter à la phase psychologique à laquelle nous nous référons dans le présent travail.

⁷ J. VILA-VALENTI, *Algunos aspectos de la Metodología actual en la enseñanza de la geografía*, dans *Vida Escolar*, janvier-février 1962.

Ébauche d'un programme.— Supposons une géographie régionale à laquelle on se consacre pendant les deux premières années académiques du baccalauréat. La première pourrait être destinée à la région propre et aux régions de l'État dont on dépend ; la seconde à des régions du reste du monde.

Pendant la première année l'étude de la région propre devrait durer deux ou trois mois. L'étude des autres régions s'effectuera forcément à l'aide de moyens différents du contact direct (photographies, plans, cartes en relief, etc.). La comparaison avec la région propre doit être constante. On analysera en particulier ces contrées susceptibles de constituer un exemple de types déterminés et significatifs.

Au cours de la seconde année, il faudra établir des types régionaux permettant une étude à échelle mondiale. Probablement on obtiendra le maximum de sens géographique en partant des grandes zones climatiques ; mais postérieurement on peut effectuer une systématisation dans des régions humaines. Il est nécessaire de considérer qu'il faut maintenir les comparaisons avec la région propre ; en réalité, il vaut la peine d'indiquer que, de cette façon, on ne cesse jamais de faire de la géographie locale.

Il est presque superflu de noter que le développement d'un programme possédant ces caractéristiques et avec les méthodes et l'esprit indiqués plus haut ne peut être mené à bien que grâce à un enseignement essentiellement actif et dans lequel la préparation, l'expérience et l'enthousiasme du professeur jouent un rôle fondamental.

Le cinéma et l'enseignement de la géographie régionale, par M. V. PRÉVOT, professeur au Lycée de Saint-Maur.

L'intérêt des projections de photographies, de diapositives, de films conçus pour l'enseignement mettant l'image au service de la pensée géographique, n'est pas à démontrer ici. Notre propos est bien différent. Une culture de masse s'élabore grâce à des moyens techniques de diffusion nouveaux. Les *mass media* élaborent une civilisation de l'image et du mythe, en satisfaisant le goût de l'anecdotique et du spectaculaire. Est-ce que l'enseignement de la géographie peut se désintéresser de cette civilisation du sentiment et de l'image ? Est-ce que cet enseignement peut incorporer le cinéma ? Telle est notre recherche.

A. Le cinéma est un art qui possède son langage (images, son, couleurs, lumière, interprétation). Mais cet art saisit l'homme dans le monde, il le replace dans le temps et aussi dans l'espace, c'est à-dire dans un milieu géographique. Quand nos jeunes élèves voient, sur le petit ou sur le grand écran, le travail d'un paysan japonais ou l'effort d'une tige de blé qui sort de terre dans la prairie américaine ou dans la plaine polonaise, ils appréhendent des réalités géographiques. Un film essentiellement psychologique comme *Brève Rencontre* a l'intérêt de faire saisir quelques problèmes de l'existence de l'habitant du grand Londres. Les films de la « Nouvelle Vague » française donnent une impression de monotonie, d'étouffement, d'absurde, qui révèlent un aspect des sociétés urbaines de notre époque. Le cinéma peut ainsi aider nos élèves à comprendre que la terre est une œkoumène, qu'il n'y a plus de paysages naturels, mais des paysages humanisés, que la *géographie est une science humaine, une découverte de « l'homme-habitant »*, une étude des civilisations sous un aspect synthétique et spatial.

B. Un film n'est cependant pas une étude de géographie régionale. Le *cinéma est pour nous impur*, dans son objet comme par ses techniques. Tous les films lient le monde extérieur, le monde intérieur (psychologique), enfin des événements (récits, anecdotes, intrigue sentimentale ou policière), mais ce n'est pas souvent le monde extérieur qui est le mieux représenté. Même si le cinéma ne peut s'affranchir totalement du milieu physique et humain, il donne aux êtres et

aux choses par le choix d'images privilégiées, le cadrage, la diversité des plans, la qualité de la lumière et de la couleur, la musique, un mode d'existence plus intense, plus pathétique. Un film de propagande bien fait a un grand pouvoir de déformation. Tout bon film a une puissance de suggestion qui peut servir la géographie, mais aussi la trahir : le cinéma est une industrie dont les fins sont mercantiles et non pédagogiques.

C. Une *pédagogie du cinéma*, graduée selon l'âge de nos élèves-géographes, est donc indispensable. Le professeur peut orienter ses élèves dans le choix des films ; après la projection, il peut ouvrir une discussion dans sa classe ou dans la salle du ciné-club.

Chez nos élèves de 11 à 15 ans, nous pouvons chercher à présenter des paysages naturels, à éveiller la curiosité scientifique, la sympathie pour des genres de vie inconnus, le sens cosmique, et aussi la fraternité humaine : grands reportages (*Croisière jaune*, *Croisière noire*...), films d'exploration, films de haute montagne. Si l'appareil de projection peut s'arrêter sur une image, l'enfant apprendra à observer un paysage, à commenter une photographie. *Farrebique*, de G. Rouquier, nous paraît un film recommandable, car il aide nos jeunes élèves à comprendre par des images magnifiques que la vie des paysans est rythmée par les saisons, déterminée par le milieu familial, les traditions et aussi le désir de progrès. Les beaux films de Robert Flaherty donnent une vision lyrique et même épique de la vie des Esquimaux ou de celle de l'homme d'Aran ; notre élève peut vagabonder avec Jojo à travers les bayous de la Louisiane où fait irruption le monde moderne des chercheurs de pétrole. J'ai appris que le film *Pour la suite du monde* décrivait le compagnonnage de l'homme avec la nature dans le Canada français.

De 15 à 17 ans, l'élève peut découvrir dans un film, non seulement des paysages et des genres de vie, mais encore des modes de production, des économies régionales, des problèmes sociaux, des questions d'aménagement du territoire. D'innombrables films américains préparent ou complètent une étude géographique de l'Amérique des pionniers, des fermiers, des Blancs et des Noirs, des machines et du grand capitalisme.

Des films soviétiques rendent solidaires la nature et l'homme qui tente de transformer cette nature en ouvrant de grands chantiers, en construisant des barrages. Les films de l'école réaliste italienne révèlent la situation tragique de l'Italie au lendemain de la deuxième guerre mondiale. Buñuel nous livre le tragique de l'existence dans la vallée des Hurdes. *Hiroshima, mon amour* invite à une comparaison éminemment géographique entre le val de Loire et la grande cité japonaise.

Mais l'observation de l'élève doit toujours être guidée pour mener à une intelligence et à une explication correctes du réel. Par exemple, des films comme *Continent perdu*, *Désert vivant*, *la Grande Prairie* sont des documentaires, mais des documentaires parfois truqués, enchantant peut-être, mais égarant l'esprit de nos élèves. *L'Île nue*, de Kaneto Shindo, est moins une étude de la campagne japonaise, souvent si féconde, si évoluée, si urbanisée, qu'une peinture de la condition humaine dans laquelle l'homme est enfermé et dont il s'évade si malaisément. Documentaire en Occident, le film est apparu au Japon comme un mélodrame imprégné de réalisme socialiste à l'italienne... Actuellement, le cinéma-vérité, dans les films de Jean Rouch par exemple, met la caméra mobile et portative au service des personnages qu'elle accompagne, le film devient ainsi un moyen d'investigation sociale. Mais il faut encore distinguer la réalité de l'image de la vérité, toujours discutable, du film. Le metteur en scène a pris des notes en quelque sorte, il choisit ensuite, il fait un montage, il passe de l'analyse à une synthèse, toujours personnelle, plus artistique peut-être que géographique.

Le professeur doit donc aider l'élève à découvrir la vision du monde, propre à l'artiste, vision tragique ou surréaliste de Buñuel, vision épique d'Eisenstein, vision poétique de Flaherty, vision comique ou féerique de Jean Renoir. Dans le *Fléuve* par exemple, le déroulement lent des images, la fluidité des couleurs, le mouvement de l'eau symbolisent l'écoulement de la vie, l'impassibilité et l'éternité d'une nature dans laquelle l'habitant de l'Inde veut se fondre.

Voici un questionnaire destiné à aider nos grands élèves à constituer des *fiches filmographiques* :

1. Quel est le milieu physique et humain représenté dans le film ? Analysez les divers éléments de ce milieu.

2. Est-ce que ce milieu vous intéresse et vous apprend quelque chose ? Les images vous paraissent-elles satisfaisantes ? La musique, le commentaire vous paraissent-ils adéquats ?

3. À l'aide du film, mais de façon critique, essayez de décrire une région donnée, des milieux sociaux, de les localiser, de les expliquer, de poser les problèmes essentiels.

C'est à l'aide d'une pédagogie de ce genre que le cinéma peut servir l'enseignement de la géographie régionale. Mais la géographie peut aussi être utile à l'art cinématographique si elle apprend à nos élèves à choisir et à apprécier leurs spectacles. Formé géographiquement, le jeune élève se posera en France la question d'André Bazin « Pourquoi le cinéma ne nous a-t-il pas donné encore l'équivalent de l'œuvre bordelaise de François Mauriac ? » et regrettera l'anonymat géographique de tant de films français, épris d'intellectualisme ou de mari-vaudage.

La formation des professeurs de géographie, par M. René CLOZIER, *Inspecteur général*.

Le métier d'enseignant requiert une formation globale : psycho-pédagogique d'une part, scientifique d'autre part. Pour le professeur de géographie, le problème majeur est la formation scientifique ; « La science se trouve presque toujours mal des interprètes qui veulent l'enseigner sans connaître sa méthode et ses procédés » (Renan).

Pour la géographie, l'univers est une immense encyclopédie ; elle doit faire appel à des notions et à des faits très variés qui, isolés et pris en eux-mêmes, incombent aux sciences de la nature et de l'homme : géodésie, géologie, météorologie, biologie, ethnologie, sociologie, sciences économiques. Mais ces notions et ces faits, elle ne les retient pas isolément, elle les regroupe pour en préciser la localisation, l'extension, les variations de fréquence et d'intensité à la surface du globe ; les problèmes dont elle s'occupe ne présentent pas une juxtaposition ou un empilement quelconques d'éléments physiques ou humains, mais leurs rapports, une structure de relations examinées comme telles et replacées dans leur complexité naturelle. Ainsi la réciprocité d'action des phénomènes physiques et humains domine la recherche géographique et lui confère son originalité.

En bref, la géographie est une science de liaison, de synthèse ; elle co-ordonne tout un faisceau de sciences et s'apparente à la philosophie ; on a pu dire qu'elle était la plus philosophique des sciences.

Cette position à la confluence de sciences connexes plus spécialisées pose un grave problème pour la formation du professeur de géographie. Doit-il faire des études de géologie, de météorologie, de biologie, de sociologie, etc., ou se contenter d'en enregistrer certains résultats ? La difficulté tient au fait que ces sciences sont en rapide évolution, renouvellent leurs hypothèses de travail

et les théories qui en découlent ; elles tendent vers des recherches spécialisées, se scindent en branches indépendantes, telles la minéralogie et la pédologie émancipées de la géologie. Cet éclatement ramifié des sciences, la nécessité de se tenir au courant de leurs progrès rend malaisé le travail d'adaptation de l'étudiant-professeur au cours de ses études ; ainsi en climatologie, pour se tenir au courant des nouveaux problèmes posés par la météorologie, il faudrait une culture de physicien ; le résultat est que le professeur de géographie est, à l'heure actuelle, incapable d'établir un cours de climatologie à jour de la science de l'atmosphère, son enseignement tend par suite vers des données simplistes, vers un *dogmatisme* qui est contraire à toute valeur éducative.

Tels sont les problèmes ; comment les résoudre ? Une première difficulté se présente : les Instituts de géographie où se forment les professeurs dépendent selon les pays soit des Facultés des lettres, soit des Facultés des sciences. Dans l'un ou l'autre cas la formation des maîtres est en porte à faux ; le cloisonnement des Facultés si préjudiciable en soi l'est particulièrement pour la coopération entre la géographie et les sciences connexes. C'est ce cloisonnement qu'il faudrait en premier lieu supprimer ; les futurs maîtres, au lieu d'être tenus en lisière par des programmes trop étroitement à limitation géographique, pourraient recevoir des compléments de formation par des enseignants occasionnels venant des disciplines connexes ; les professeurs des Facultés des sciences, du droit et des sciences économiques offriraient aisément des complémentarités indispensables.

La deuxième difficulté serait de préciser la teneur des programmes des sciences connexes qu'il conviendrait d'adapter aux étudiants en géographie et à quels moments de leur cycle d'étude pourraient être donnés les enseignements complémentaires. Les directives qui peuvent être données sont les suivantes :

a) Ce qui manque le plus au géographe, c'est une solide base mathématique lui permettant d'accéder aux notions de la météorologie, aux formules des hydrauliciens ou à la pratique des statistiques. La solution serait, dès l'accès à l'Enseignement supérieur, une série de cours complétant les rudiments de mathématiques acquis au cours des études secondaires. Le programme d'éléments de mathématiques à l'usage des étudiants géographes serait, par exemple :

- Analyse combinatoire, déterminants, systèmes d'équations linéaires.
- Continuité des fonctions d'une variable réelle, dérivée et différentielle, primitive, intégrale, définie. Notions sur les fonctions de plusieurs variables.
- La fonction puissance, la fonction exponentielle, la fonction logarithmique, les fonctions hyperboliques.
- Les équations différentielles linéaires à coefficients constants, du premier et du second ordre.
- Nombres complexes. Éléments sur les fonctions à variable complexe.
- Suites et séries, séries entières, séries de Fourier.
- Éléments de calcul vectoriel et de géométrie infinitésimale ; produit scalaire, produit vectoriel, produit mixte, torseurs, formules fondamentales des courbes gauches, plan tangent à une surface, dérivée vectorielle, fonctions de points (gradient, divergence, rotationnel).
- Éléments de mécanique : cinématique (vitesse, accélération), cinématique du solide, la composition des mouvements, dynamique du point et des systèmes matériels.
- Éléments de calcul des probabilités, calculs statistiques.

b) Au cours des années suivantes, des cours d'initiation pourraient être faits par des météorologues, des biologistes, des géologues sur leurs disciplines respectives, leurs méthodes et leurs procédés de travail, avec travaux pratiques dans les laboratoires de géographie. Les étudiants suivraient ensuite des cours de sociologie, d'ethnologie, d'économie politique.

On ne manquera pas également de dire que la connaissance scientifique est devenue si vaste, comparée à la capacité limitée de l'intellect individuel de l'homme qu'un individu ne peut espérer connaître qu'une petite partie de l'ensemble : l'immensité du savoir exigé des géographes les oblige à accepter les conclusions dogmatiques des sciences.

Cette optique est fausse ; on n'envisage nullement de muter nos géographes en géologues ou en biologistes à part entière ; on rappelle seulement que toute formation scientifique repose sur ces maîtresses synthèses qui ont repris des phénomènes disparates dans des relations relativement faciles à comprendre ; quand ces relations générales sont connues et *comprises*, il n'est plus nécessaire de se charger l'esprit du détail des phénomènes ainsi embrassés ; ils en émergent comme des bases de référence au service de notre enseignement.

En conclusion, il convient de rappeler que rares sont les pays où le professeur de géographie, dans les classes du second degré, ne soit chargé que de la géographie ; il a toujours une autre matière, sinon deux, à professer ; l'initiation à d'autres disciplines est donc une nécessité.

En l'état actuel, le cloisonnement des Facultés rend difficile, pour la formation du professeur de géographie, cette symbiose entre disciplines convergentes. La solution relève alors des Instituts de géographie qui feraient constamment appel aux professeurs des sciences connexes ; ceux-ci assureraient la complémentarité des connaissances exigées par des cours appropriés, bien adaptés aux besoins de notre discipline.

Conclusion

Je me permets, comme président de la Commission, de remercier tous ceux qui ont présenté des communications dans l'une ou l'autre langue du Congrès et qui ont participé aux fructueuses discussions. C'était la première fois qu'une telle consultation a pu être organisée à l'occasion d'un Congrès international de géographie. Nos collègues britanniques auxquels revient cette initiative méritent nos plus sincères félicitations et remerciements. Souhaitons qu'il soit possible de poursuivre le travail amorcé durant les prochains Congrès de l'U.G.I. notamment à l'occasion de la Conférence régionale qui aura lieu à Mexico en août 1966.
